

# **FORMACIÓN DE PROFESORES REFLEXIVOS EN CENTROS ESCOLARES DE EL SALVADOR. EL CAMBIO DE ROLES EN LA ESCUELA Y SU INCIDENCIA TRANSFORMADORA EN EL CONTEXTO**

**Mercedes Blanchard Giménez**

**Dolores Muzás Rubio**

Universidad Autónoma de Madrid

**Mónica Jiménez Seco**

Prof. Formac. Profes. Servicios a la Comunidad

## **RESUMEN**

Este artículo presenta la innovación realizada con 200 profesionales de Educación Parvularia, Básica y Media, de El Salvador, durante 4 años, con una metodología de Investigación-Acción, que provocó la reflexión sobre sus prácticas escolares, la formación del profesorado, el diseño de nuevas estrategias e instrumentos y su puesta en práctica, en un proceso en espiral.

En la fase de formación se trabajó sobre diferentes estrategias metodológicas de las que el “aprendizaje a través de Proyectos Integrados” fue seleccionada en la práctica, por su capacidad para introducir diversidad de estrategias de investigación, cooperativas, etc., y provocar cambios en los roles del profesor y del alumnado, ya que dicha estrategia parte de las necesidades del contexto y las motivaciones de los estudiantes, da sentido a los contenidos del currículo oficial, y liga los aprendizajes a la vida, ayudados por las TIC.

## **PALABRAS CLAVE**

Innovación, Proyectos Integrados, profesor reflexivo, Investigación-Acción, Formación del profesorado.

## **ABSTRACT**

This paper presents the research and innovation with 200 teachers, Primary and Secondary Education Centers of El Salvador with an Action Research methodology, prompting reflection-training-design strategies and tools and implementation in a spiral process. The innovative action prompted the role change of teacher and student body aided by ICT contexts. During the internship we worked in different methodological strategies. The "project method" was selected by its ability to introduce diversity of research strategies, cooperatives strategies in the classroom, etc. and because it can change the teacher and the students role. The strategy is based on the needs of the context and students motivations. It gives meaning to the official curriculum, and it links learning to life, with the help of ICT.

## **KEY WORDS**

Innovation, Integrated Projects, reflective teacher, Research-Action, Training Teacher.

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de un proyecto AECID<sup>1</sup>. Se diseñó, en estrecha colaboración con la Universidad Estatal de El Salvador y el Ministerio de Educación del país, con la finalidad de impulsar la formación continuada del profesorado, favoreciendo el desarrollo de unos profesionales reflexivos, capaces de modificar su modo de trabajar en el aula.

El Proyecto comienza a gestarse en el 2009, con el objetivo de desarrollar procesos de innovación transformadora en diferentes centros educativos, y continúa actualmente por el impulso que ha supuesto para el profesorado, y el influjo que ha tenido en las directrices de la política educativa del país.

La escuela en El Salvador necesita actualmente tomar fuerza en la preparación de docentes. Aún se viven las secuelas de la guerra civil (1980-1992) por lo que el Ministerio de Educación tuvo que buscar la colaboración de personas sin ninguna preparación didáctica, dada la escasez de maestros<sup>2</sup>. Se necesita todavía, junto a una formación científica, un modo de enseñar que sea significativo para los estudiantes, de manera que aprendan desde la vida y para la vida.

A partir de esta necesidad, el Proyecto debía favorecer que el profesorado diera el paso de un paradigma de transmisión a un paradigma de aprendizaje, de trabajar solos a trabajar en equipo, en coordinación con las familias y con la colaboración de los agentes sociales del contexto. Ayudados, además, con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, como medio imprescindible para realizar la tarea profesional y para proveer a los estudiantes de medios y estrategias que ya están presentes en la sociedad, y que van a formar parte de su modo habitual de vivir.

Nuestro Proyecto se situó en la formación del profesorado en ejercicio, responsable de la Educación Parvularia, Básica y Media.

Se comenzó a trabajar con profesorado procedente de diversas escuelas, dando respuesta a la necesidad formulada por el propio Ministerio, pero posteriormente se continuó trabajando con claustros completos de profesores de centros que pedían entrar en este Proyecto.

## 2. HACIA UN PROFESORADO REFLEXIVO QUE BUSCA LA INNOVACIÓN.

El proceso de innovación comenzó con el análisis y la reflexión del profesorado sobre el propio trabajo, compartiendo y analizando también el trabajo con otros profesores, llegando a tomar decisiones de cambio en el aula para, a continuación, experimentarlos con el alumnado y evaluarlos.

---

<sup>1</sup>El proyecto "Preparación de agentes de Formación del profesorado y equipos departamentales que permitan la innovación y mejora del Sistema educativo potenciando la utilización de los recursos metodológicos ofrecidos por las Tecnologías de la Información y Comunicación", (Disposición 708 del BOE núm. 14 de 2010), BOE del 16 de enero del 2010, ha sido desarrollado por miembros del Equipo de Investigación Emipe de la UAM.

<sup>2</sup> Una solución fue que los padres de distintas localidades contribuyeron a la organización del sistema educativo local en ausencia del gobierno.

Rodríguez Marcos et al en Rodríguez Marcos y Pessoa (2012) identifican los modos distintos que puede adoptar la reflexión del profesor, según el paradigma en el que se sitúe, como reflexión práctica, reflexión técnica, y reflexión crítica.

Y más adelante, continúan formulando la finalidad de la formación de profesorado reflexivo:

“Buscamos formar profesores reflexivos orientados a la indagación que, sin negar la importancia de las habilidades técnicas, sientan un fuerte compromiso ético con la enseñanza y con la transformación hacia un mundo más justo y solidario” (p.44).

Esta es la inquietud que guía también todo el proceso realizado con el profesorado de El Salvador.

Para Blanchard y Muzás (2008)

“Entrar en este análisis, como profesor reflexivo, requiere:

1. Identificar de forma concreta y personalizada quiénes son los destinatarios del trabajo que el educador tiene entre manos.
2. Tomar conciencia, desde un análisis crítico, del modo que cada profesor tiene de llevar a cabo su actuación.
3. Tener claves y patrones de análisis que le ayuden a contrastar su propia práctica.
4. Estar decidido a introducir novedades y mejoras en su realidad profesional.

Este análisis puede realizarse de forma individual, pero sin duda tendrá mayor beneficio para los alumnos, cuando esto pasa a ser el trabajo de un equipo de profesionales que juntos reflexionan y juntos llegan a tomar decisiones” (p. 20).

Y juntos buscan cómo hacer más coherente su tarea con un paradigma que pone por delante el proceso de aprendizaje y al profesor como mediador, realizando cambios en sus roles y en sus modos de hacer.

Este profesorado es capaz de introducir cambios y de realizar verdaderas innovaciones educativas, siempre y cuando su tarea responda a las siguientes características:

- Trata de introducir cambios positivos o mejoras dentro de los Centros (Cañal de León, 2002).
- Con una intencionalidad: Su propósito es la de provocar cambios que proporcionan una mejora de la problemática, se realiza con unas características y recursos determinados (González y Escudero, 1987).
- Dentro de un determinado contexto institucional o social y en un marco espacio-temporal y que afecta a factores implicados en los procesos educativos en sus contextos (Carbonell, en Cañal de León, 2002).
- Supone un proceso formativo que hace crecer personal e institucionalmente a todos los implicados (De La Torre, 1997; Cañal de León, 2002).
- Supone considerar la formación y el cambio como un ingrediente de su trabajo profesional ya que “La innovación debe llegar a ser un mecanismo de

autorregulación de la enseñanza y el motor del progreso profesional del profesorado, y este debe considerar la innovación como parte de su formación continua y de un proceso de investigación sobre su práctica” (Cañal de León, 2002).

- Promueve cambios significativos para los profesionales ya que mejoran la situación anterior, son compatibles con las necesidades detectadas y con las aspiraciones y valores de los potenciales usuarios, tienen capacidad de contraste, son observables los resultados y poseen un bajo nivel de complejidad.

### **3. UNA PREMISA FUNDAMENTAL: EL TRABAJO EN EQUIPO DE LOS DOCENTES.**

En este proceso de innovación, consideramos el trabajo en equipo del profesorado no tanto como una estrategia sino como una condición, como el elemento previo sobre el que vamos construyendo. Porque en cualquiera de las realidades profesionales que se mueven en nuestra sociedad, desde un planteamiento de gestión del conocimiento, el trabajo en equipo es la base sobre la que se mueve todo el desarrollo, tanto de lo que se refiere a la elaboración como a los procesos de toma de decisiones.

Perrenoud (2004) después de situar por delante 4 competencias profesionales del educador que ponen al alumno y su proceso de aprendizaje en primer lugar (Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo), formula en quinto lugar el Trabajo en equipo de los profesionales por diversas razones que enseguida expone. Y dice que “trabajar en equipo es una cuestión de competencias, pero presupone también la convicción de que la cooperación es también un valor profesional” (p.69), aunque recuerda que “la cooperación es un medio, que debe presentar más ventajas que inconvenientes” (p.70).

El trabajo en equipo, el funcionamiento sistemático del Equipo Docente pasa a ser, por tanto, condición indispensable. Sin embargo, esta condición puede que no exista de partida en la cultura organizacional de un Centro. Por tanto, es importante primero conocer en donde nos movemos y, como dice Gairín (2003), se trata de “describir la realidad desde el punto de vista organizativo” y saber que “a pesar de que tiene una cierta estabilidad, la cultura es esencialmente dinámica” (p. 97).<sup>3</sup>

Es verdad que el funcionamiento como equipo es un punto de partida y punto de llegada. Es, en definitiva, un camino que se va haciendo, y para lo que es necesario que:

- se esté en una disposición favorable para la realización de este camino

---

<sup>3</sup>Gairín (2003) explica que la cultura se refiere al conjunto de normas, creencias, asunciones y prácticas, resultado de la interacción entre los miembros de una organización y de la influencia del entorno, que definen un determinado modo de hacer.

- se pongan los medios necesarios desde la organización del Centro.

Como planteamiento, es muy importante potenciar todo trabajo en equipo que pueda estar realizándose, a propósito de intereses concretos de algún grupo de profesores: actividades interdisciplinarias, investigación sobre temas de interés o problemáticas de seguimiento del alumnado, etc. ya que estos esfuerzos van haciendo un camino y favorecen la aparición de nuevas sensibilidades en este sentido.

Como afirma Alvarez (2008):

Parece ser, o al menos así lo aseguran todos los estudios sobre la mejora escolar, que el cambio educativo pasa por el trabajo en equipo.

Para que el cambio surta efecto a nivel institucional y su mejora abarque de forma sostenida a todos los alumnos, debe ser asumido y gestionado por el profesorado como colectivo. Esto obliga a crear nuevas formas de trabajo colaborativo o cooperativo que asegure la coherencia de los procesos clave de enseñanza-aprendizaje. Lo que se pretende es cambiar la forma de trabajar del profesorado para mejorar el aprendizaje de los alumnos (p 19).

La experiencia nos dice que este trabajo en equipo, llega a producir una cultura de centro, que permite tomar decisiones de forma conjunta en aquellos aspectos que afectan a todos. Consideramos, por ello, imprescindible que el trabajo en equipo sea asumido por el centro, buscando espacios y momentos para la coordinación.

Como señala Gairín (2000) en el III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes: “Se trata de identificar a los miembros de la organización con el proyecto institucional, de compartir su estrategia de trabajo, de implicarse en su consecución y de sentir la necesidad de evaluar las actuaciones para ver si la mejora se da en la dirección señalada” (p 101).

#### **4. UNA ESTRATEGIA QUE FAVORECE EL CAMBIO: LOS PROYECTOS INTEGRADOS**

Dice Jiménez (2004): “Un proyecto es un lugar al que queremos ir, pero también es el camino que hay que recorrer para llegar a él” (p 10).

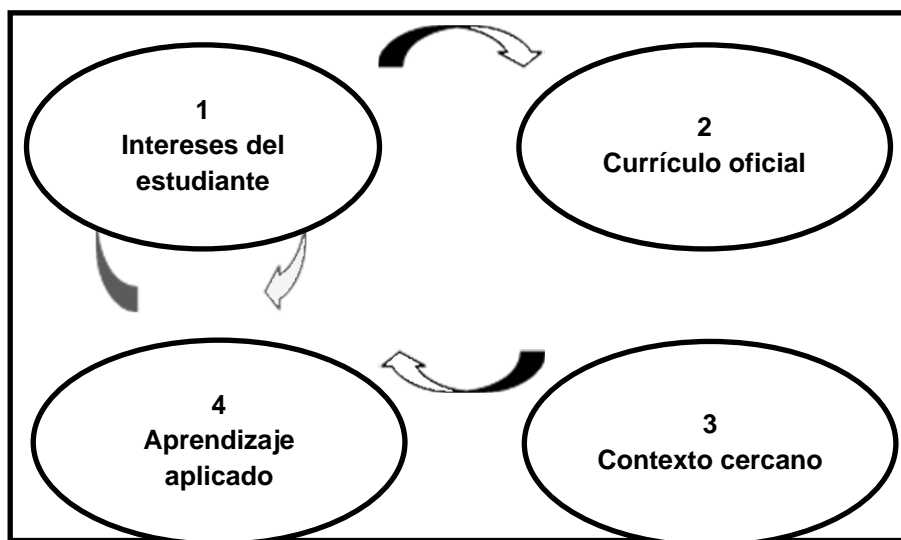
Entendemos los Proyectos Integrados más que como una estrategia metodológica, como una metodología globalizadora, que pone en diálogo tres elementos fundamentales para lograr un aprendizaje significativo y vinculado con la vida: por un lado, los intereses de los estudiantes, por otro el currículo establecido y junto a estos, las necesidades y realidad del contexto en el que se desarrolla la acción educativa.

Esta estrategia metodológica parte de los intereses de los alumnos, abiertamente explicitados por ellos, a partir de la pregunta “¿qué queremos saber de...?”

El profesor, como mediador, necesita conjugar esa curiosidad investigadora que manifiesta el alumno de manera innata y espontánea, con la sistematización de unos contenidos formulados en el currículo oficial.

A través de esta metodología llegaremos a que los alumnos sean capaces de alcanzar aprendizajes aplicados a la vida y a la transformación del entorno que le rodea.

Se establece pues un círculo de aprendizaje integrado por:



**Gráfico 3**

La metodología de los Proyectos Integrados emerge de una visión de la educación, en la cual los estudiantes son protagonistas de su aprendizaje y el profesor actúa como mediador en el desarrollo de competencias del alumno, como coach para la adquisición de aprendizajes aplicados a la vida. En esta ocasión se subraya la importancia tanto de la adquisición de conocimientos como del desarrollo de habilidades, competencias, actitudes y comportamientos.

Knoll (1997), en su artículo “The Project Method: its Vocational Education Origin and International Development”, considera que en la historia de la metodología por proyectos podemos establecer 5 etapas:

- Primera etapa: 1590-1765. Comienza el trabajo por proyectos en las escuelas de arquitectura de Europa, principalmente en Roma y París.
- Segunda etapa: 1765-1880. Se considera el proyecto como una herramienta común de aprendizaje. Pasa de utilizarse solo en Europa a introducirse también en América
- Tercera etapa: 1880-1915. Comienza a trabajarse por proyectos en las escuelas públicas de América
- Cuarta etapa: 1915-1965. Se redefine el método de proyectos y se expande de nuevo por Europa
- Quinta etapa: 1965 - actualidad. Se da un redescubrimiento de la metodología por proyectos y una nueva expansión internacional.

No se trata, por tanto, de una propuesta metodológica nueva, recién inventada. Sin embargo, podemos afirmar que estamos hablando de una



estrategia que, por ser especialmente adecuada para el desarrollo de competencias, ha tomado mucho protagonismo en las dos últimas décadas.

En nuestro caso, consideramos que la estrategia de los Proyectos Integrados, inspirada en el Método de Proyectos ideado por John Dewey y desarrollado por Kilpatrick (1918), en su famoso artículo "The Project Method", contiene elementos fundamentales para hacer del aprendizaje la aventura en la que los estudiantes pueden encontrar razones suficientes para desear aprender.

Hay importantes razones para considerar que esta metodología tiene numerosas potencialidades para desarrollar un trabajo de calidad en el aula, en cualquiera de los niveles educativos, desde Infantil hasta la Universidad.

La metodología de los Proyectos Integrados refuerza el deseo natural del alumno por aprender, y que tantas veces se ve limitado en la escuela por la dificultad del profesorado en relacionar ese deseo con las exigencias del currículo; plantea los aprendizajes a partir de cuestiones o necesidades formuladas por los propios estudiantes y que enlazan con sus repetidos "¿por qué?" y "¿para qué?"; ayuda a la integración de los conocimientos; pone a dialogar la teoría con la práctica; y produce aprendizajes aplicados.

Así mismo, potencia el trabajo sistemático, pues se trata de seleccionar los intereses y decidir el eje en torno al que girará el aprendizaje, planificar el proceso a seguir, definir los medios y estrategias a utilizar y llegar a la obtención de un producto tangible y evaluable.

Potencia la globalización y/o la interdisciplinariedad de las diferentes materias del currículo en torno a un tema de interés, reforzando el enfoque integrado de los saberes. Garantiza algo tan fundamental como es la motivación del alumnado, ya que permite organizar las actividades en torno a un interés común definido por los propios estudiantes

Además es especialmente adecuada para atender a la diversidad del aula, al poder incorporar alternativas para los diferentes estilos de aprendizaje, incluso para los distintos niveles curriculares, que los estudiantes del aula presentan.

Favorece la autonomía, la capacidad crítica, la participación libre de todos, la posibilidad de expresar las opiniones personales, el trabajo en equipo y la construcción colectiva.

Y finalmente, pone en situación de dar respuesta a necesidades sociales, lo que despierta el compromiso del estudiante con su entorno.

Rojas (2005), citado por Maldonado Pérez (2008), menciona como beneficios de este modo de trabajar en el aula:

1. Prepara a los estudiantes para los puestos de trabajo.
2. Aumenta la motivación.
3. Hace la conexión entre el aprendizaje en la escuela y la realidad.
4. Ofrece oportunidades de colaboración para construir conocimiento.
5. Aumenta las habilidades sociales y de comunicación.
6. Permite a los estudiantes tanto hacer como ver las conexiones existentes entre diferentes disciplinas.

## 7. Aumenta la autoestima.

Según Hernández (1998),

"Los proyectos de trabajo suponen (...) que los alumnos participen en un proceso de investigación, que tiene sentido para ellos y ellas, y en el que utilizan diferentes estrategias de estudio; pueden participar en el proceso de planificación del propio aprendizaje, y les ayuda a ser flexibles, reconocer al "otro" y comprender su propio entorno personal y cultural. Esta actitud favorece la interpretación de la realidad y el antidogmatismo. Los proyectos así entendidos, apuntan hacia otra manera de representar el conocimiento escolar basado en el aprendizaje de la interpretación de la realidad, orientada hacia el establecimiento de relaciones entre la vida de los alumnos y profesores y el conocimiento que las disciplinas y otros saberes no disciplinares, van elaborando" (p. 26).

Por último, los proyectos son un medio muy adecuado para el desarrollo de competencias por estar vinculados a la realidad de los estudiantes, de lo que les preocupa, les interesa y les motiva, y por tanto cercano a su Zona de Desarrollo Próximo.

Si como dice Perrenaud (2012) ser competente es "salir airoso, encarar de forma honorable, inteligente, ética, eficaz situaciones de las que dependen la realización de nuestros proyectos, nuestro éxito, nuestra felicidad, el sentido de nuestra vida" (p.55), los proyectos elaborados y realizados por los alumnos les han puesto en situaciones de aprendizaje para responder a las oportunidades que la vida les va presentando.

## 5. PUNTO DE PARTIDA PARA LA INNOVACIÓN

A los asesores, acompañantes de este proceso, les surgían interrogantes tales como:

¿qué papel tiene el profesorado y cómo trabaja en el aula?, ¿Qué papel tienen los estudiantes y qué tipo de actividades realizan?, ¿cómo hacer que el profesorado tenga una actitud reflexiva ante su trabajo?, ¿qué instrumentos y estrategias podía movilizar la motivación y el interés del profesorado?, ¿cómo ayudar a estos profesionales a situarse como mediadores?, ¿cómo hacer de los estudiantes, protagonistas activos?, ¿qué modo de programar facilitaría el trabajo del profesorado en el aula?, ¿cómo sostener en el tiempo el interés del profesorado y de los centros por innovar?

El comienzo del proceso consistió en ofrecer unas actividades de reflexión - análisis, realizado con los mismos profesores, sobre su modo de trabajo para que el propio profesor detectara sus capacidades y sus necesidades.

Cada grupo de profesores explicitaba su modo de trabajo, sus posibilidades y límites y la reflexión que esto les provocaba.

Con este diagnóstico, se identificó que el profesorado utilizaba la transmisión -aplicación de contenidos como el modo ordinario de trabajo en el



aula. Era bastante común el trabajo en equipo de los alumnos, y se hablaba indistintamente de trabajo en equipo y de trabajo cooperativo sin identificar ninguna diferencia entre ambos.

El profesorado, por exigencia de la Administración Educativa, tenía un cuaderno en donde cada día describía de forma muy pormenorizada lo que iba a trabajar con sus estudiantes: los contenidos, los dibujos o gráficos a mostrar y a dibujar en la pizarra, y los deberes que debían realizar sus alumnos. Un esfuerzo enorme para el poco provecho que decían tener, en unos profesores obligados a trabajar, en muchas ocasiones, en dos sesiones de mañana y tarde con alumnado diferente.

El problema de unos profesores que se sentían seguros con la transmisión, pero descontentos con los resultados de los estudiantes estaba claro.

## **6. LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO.**

El Proyecto suponía un reto y una responsabilidad: trabajar en esta realidad, respetando su propia cultura educativa, el currículo oficial, y ayudando a que el mismo profesorado fuera el protagonista activo del cambio.

Por eso, se formularon los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Provocar la reflexión del profesorado sobre su propio modo de trabajo e introducir estrategias que favorezcan el cambio del paradigma de transmisión al paradigma de aprendizaje, cambiando así el rol de los distintos protagonistas de la acción educativa.

Objetivos específicos:

- Analizar con el profesorado los modos de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.
- Introducir estrategias cooperativas e individualizadoras del aprendizaje.
- Favorecer el diseño de programaciones y modos de planificación del aprendizaje.
- Generar las condiciones para que el profesorado organice su propia innovación en el Centro, y diseñe y planifique mejoras y nuevos modos de trabajo en el aula.
- Experimentar modos de trabajo cooperativo con el profesorado que, a su vez, pasen a ser experimentados por ellos mismos, dentro de sus aulas.
- Generar estructuras de centro que hagan viable la innovación, y creen redes de colaboración con las familias, organismos y agentes sociales del contexto.
- Utilizar la metodología de la Investigación-Acción, ya que favorece un proceso de innovación permanente.
- Introducir la evaluación del proceso realizado y la valoración del trabajo del profesorado.

## 7. CONTEXTO DE LA INNOVACIÓN

El Proyecto de Innovación se llevó a cabo en El Salvador, el país más pequeño de Centroamérica con una extensión de 21.040 Kms cuadrados. En 2013 tiene una población estimada de 6.288.899<sup>4</sup>, y se divide en 14 Departamentos.

En la actualidad cuenta con más de 6.000 centros educativos para más de 1.700.000 escolares.

El profesorado con el que se trabajó desde el Proyecto procedía de situaciones muy variadas, desde Complejos Educativos con más de 10 maestros hasta Centros Escolares atendidos por 2 ó 3 maestros.

A nivel social, los Acuerdos de Paz del año 1992, representaron un avance importante para los salvadoreños, para el fortalecimiento y consolidación de la democracia. Sin embargo no se implementaron recursos suficientes para alcanzar el desarrollo económico y social del país.

Según el Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD) El Salvador, en el año 2011, ocupa el número uno entre los países más violentos del mundo. (<http://www.laprensagrafica.com/el-salvador/judicial/226812-estudio-avalado-por-pnud-muestra-a-el-salvador-como-pais-violento>)

## 8. PARTICIPANTES

Participaron, directa y activamente en el Proyecto 200 profesionales, entre profesores y técnicos del Ministerio y Equipos Departamentales. Otros profesionales pudieron participar a través de encuentros, conferencias, y de los dos Congresos Internacionales organizados desde el Proyecto.

El primer año, a petición del Ministerio, comenzó un grupo de 45 profesionales, compuesto por profesores en activo en los centros, y técnicos del Ministerio. Los primeros, procedentes de distintos centros de los 7 Departamentos del país. El segundo año, este grupo realizó la fase de profundización, y otros 40 nuevos profesores constituyeron el grupo de iniciación. Además, y constatadas a lo largo del primer año, las dificultades del primer grupo al volver a su centro, se comenzó a trabajar con el equipo completo de un Complejo Educativo (20 docentes)

Esta experiencia de trabajo con el equipo docente tuvo tales consecuencias positivas que, posteriormente, se realizó el trabajo con dos redes de Centros:

Primera red: de la Departamental de la Unión (Considerado el Departamento con menos recursos sociales y más distante de la capital), compuesto por 6 centros, de entre 2 y 10 profesores, cada uno de ellos.

Otra red, con cuatro centros (entre 5 y 11 profesores cada uno de ellos), de los Departamentos de La Paz y de La Libertad.

Además, se realizó el seguimiento de los tres grupos que habían comenzado el proceso de innovación, anteriormente.

---

<sup>4</sup>Datos extraídos del Censo elaborado por DIGESTYC (2013): Proyecciones nacionales 1950-2050, p. 81

## 9. LA METODOLOGÍA DE TRABAJO CON EL PROFESORADO

El procedimiento para realizar el proceso de innovación, tenía que alejarse de la modalidad tradicional de transmisión y ayudar al profesorado a manejar otro tipo de estrategias, más allá de la explicación y aplicación de los aprendizajes como modo único.

No era coherente, por tanto, proceder dando conferencias y charlas para que, a partir de ellas, el profesorado utilizara otros modos de trabajo nuevo. Había que “empezar haciendo” que las cosas fueran distintas. Los formadores-mediadores tenían que pensar, elaborar instrumentos didácticos, utilizar nuevas estrategias docentes, evaluar, etc. con todo el profesorado.

Es más, era necesario que el profesorado reflexionara sobre lo que hacía y surgiera de él la necesidad de un cambio. Los mediadores podían provocar la reflexión, dar pistas, mostrar nuevos caminos.

Para realizar la innovación se decidió utilizar una metodología cualitativa como la Investigación-Acción, por su capacidad para la realización de cambios institucionales a través de procesos sistemáticos y continuados, y por su potencial formativo en el trabajo de profesionales, de forma individual y grupal.

La metodología de Investigación-Acción (Elliot, 1990; Pérez Serrano, 1994; Imbernón, y Alonso, 2002; Latorre, 2003; García Llamas, 2008; Rio Sardonil, 2008) convierte al profesorado en agente y promotor de los cambios educativos desde dentro, a través del desarrollo de una cultura de Centro. Este modo de hacer nos remite a un modelo de escuela en un constante proceso de renovación, de aprendizaje y de mejora e innovación, y a una concepción del proceso educativo, desde los paradigmas socio-crítico y de la complejidad, que da respuesta al contexto y al alumnado, donde la organización se desarrolla en un continuo proceso, en donde todos aprenden.

La finalidad de la Investigación-acción, según Sandín (2003)

no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión sobre la realidad educativa, sino fundamentalmente aportar la información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma. Consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos (p.161).

Apoyados en esta misma constatación, se puede afirmar que, es posible trabajar con esta metodología, cuando el profesorado comprende que él mismo puede convertirse en investigador de su propia acción, ya que tiene en sus manos la capacidad de identificar las “prácticas” sobre las que ejercer una reflexión consciente y una mejora, con la mediación de profesionales que les ayuden a la elaboración de procesos sistemáticos, que unen observación y análisis - formación - implementación sobre dichas experiencias.

Esta Investigación-Acción busca la “innovación”, que “pretende alterar ideas, concepciones, metas, contenidos y prácticas escolares en alguna dirección renovadora de la existente” (González y Escudero, 1987, p.16), de forma intencional, sistemática y, “porque hay un objetivo explícito de cambio, es necesaria una adecuada planificación en la que se define el proceso a seguir, las personas implicadas, las fases, el tiempo necesario y las dinámicas apropiadas para conseguirlo” (Murillo, 2002, p.18).

La Investigación - Acción, puso en activo a los profesores, les enseñó un camino y les proporcionó unos instrumentos que podían utilizar en el futuro para convertirlos en actores de su propio cambio.

Según Latorre (2003) “en síntesis, la investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar” (p.32).

El doble objetivo de esta metodología permite, por un lado, investigar sobre la propia práctica, y por otro, que el profesorado vaya implementando respuestas que el contexto necesita experimentar y volver a analizarlas, en un proceso siempre abierto.

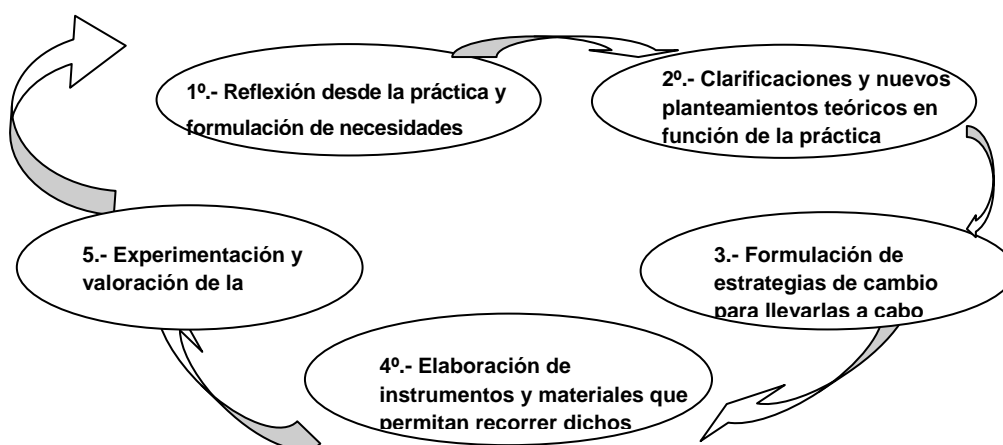


Gráfico 1

## 10.RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS.

En el proceso se han utilizado diversas técnicas e instrumentos que han ayudado a la organización y sistematización de los datos proporcionados por el propio profesorado, tales como:

- **El relato comunicativo**, en la fase 1ª de diagnóstico y análisis, donde el profesorado describe su modo de trabajar en el aula, y que, después, es analizado por los propios profesores, a través de unas categorías establecidas previamente. Favorecen, por tanto, la autoevaluación y la metacognición de su modo de trabajo.
- **Los grupos de discusión**, que suponen un diálogo igualitario entre los componentes del grupo, a través del que se construye una interpretación colectiva del aspecto que está en estudio.
- **La observación comunicativa**, que exige el establecimiento previo a la observación, de los objetivos de la misma y posteriormente, un diálogo, para validar los resultados obtenidos.
- Y las reuniones con el equipo directivo y el equipo dinamizador, cuyo objetivo es organizar y planificar cada fase del proceso y analizar los

documentos del Centro. Estos datos quedan recogidos a través de las **actas correspondientes** en las que se expresan los aspectos tratados y las decisiones tomadas.

- Un **instrumento de metacognición** en donde el profesorado identifica, al final del proceso, el antes y el después con los aprendizajes adquiridos.
- Por último, el **diario del proceso** que va ayudando a reconocer el camino recorrido y señalar nuevas metas.

Se ha realizado un **análisis cualitativo** de la información mediante la técnica del Análisis de Contenido. Para ello, se han utilizado categorías e indicadores de la categoría, establecidos previamente y se han reducido los datos recogidos, mediante la categorización, la síntesis y el agrupamiento (Tójar Hurtado, 2006).

Las categorías establecidas de antemano para el análisis de los datos fueron: alumno constructor, profesor mediador, trabajo cooperativo, metodología transformadora, impacto en contexto. Se utilizó “la frase” como Unidad de Análisis para la valoración del contenido de los distintos instrumentos o informes que se realizaron.<sup>5</sup>

## 11. FASES DEL PROCESO LLEVADO A CABO

La **1ª fase**, de diagnóstico, con cada uno de los grupos, consistió en el análisis y reflexión del profesorado sobre su tarea: cómo trabaja el profesor en el aula, qué estrategias utiliza, qué le da mejores y peores resultados, qué necesidades de cambio tiene. Y se profundizó en la comprensión de los problemas que le surgían en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, fue necesario que el profesorado describiera, en el relato comunicativo inicial, qué hacía en sus aulas, el papel que tienen las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos, y el papel que el profesorado pensaba que podía llegar a tener; las relaciones que tenía establecidas con el entorno y las que creía que podían llegar a configurarse.

Sobre esta descripción y autoanálisis, se comenzó a trabajar, en los grupos de discusión. En ellos se ponía en común la tarea, para analizar sus modos de trabajo, clarificar conceptos, procedimientos, y se construían nuevos planteamientos educativos que requerían otros modos de actuación.

Esta primera fase se sitúa entre la metacognición, la socialización de la propia práctica, el aprendizaje entre iguales, y aspectos formativos relacionados con cambios en los planteamientos.

**2ª Fase**, fundamentalmente formativa: Se ofrecieron diversas estrategias metodológicas con amplias posibilidades para realizar el cambio. Con ello, el profesorado elaboró herramientas que recogían lo que sucedía en el aula, en el contexto, con sus alumnos y con la comunidad, de manera que le ayudara a evaluarlo y a ponerlo en común con sus compañeros.

**3ª Fase:** Es la fase más larga, pues el profesorado lleva al aula los nuevos planteamientos, desde otras claves, y también las nuevas estrategias

---

<sup>5</sup> Ver anexo del instrumento de análisis elaborado

metodológicas de carácter individual y grupal: Plan de trabajo personal y autocontrol, investigación, grupos interactivos, grupos cooperativos, etc.

**4ª Fase:** Puesta en común de su tarea con el grupo de profesores con quien se ha formado para socializar su experiencia y analizar y valorar logros, dificultades y poner en común dudas y aprender unos de otros.

Esto suponía establecer en cada encuentro el mapa de situación y el diseño de la trayectoria a seguir para la introducción de nuevas estrategias, ya que en muchos casos el miedo a introducir cambios les dificultaba la innovación. Sin embargo, la escucha a los compañeros y la mediación de las asesoras, animaba a nuevas introducciones de estrategias y herramientas que iban ayudando a completar los cambios.

Después de esta cuarta fase, cada grupo de profesores, vuelve a comenzar el proceso de análisis y reflexión que lleva a consolidar planteamientos y a acoger otros nuevos, a elaborar nuevos instrumentos y llevarlos al aula, y a recoger lo que sucede. A observar cómo se motivan los alumnos y qué nuevas necesidades aparecen.

## 12. AVANCES CONSTATADOS EN EL PROCESO

A través de los datos recogidos con los diferentes instrumentos de evaluación y seguimiento, podemos constatar lo siguiente:

- Se ha valorado muy positivamente el trabajo en equipo que, a lo largo de todo el proceso de investigación-acción, ha sido el modo habitual de trabajo.
- Ha sido decisivo, al comienzo del proceso formativo, el compromiso de la continuidad del profesorado implicado. Esto ha permitido identificar cambios en actitudes, en el modo de trabajo, en la implicación en la transformación del entorno.
- Cuatro nuevos planteamientos ha formulado el profesorado como claves para consolidar un cambio de Paradigma:
  - Los aprendizajes deben surgir de los interrogantes, de los intereses y motivaciones de los propios alumnos.
  - La necesidad de que el alumno tome como propia la tarea de aprender y se convierta en investigador, en protagonista activo de su aprendizaje.
  - El profesor se sitúa como mediador, ayudando en los planteamientos del trabajo, facilitando el proceso del alumno/a.
  - Los aprendizajes deben conducir a un compromiso del estudiante como ciudadano responsable con lo que sucede en su contexto.
- En todos los grupos, el profesorado se decantó por el trabajo en Proyectos Integrados". Lo que en un primer momento se presentó como una estrategia más, llegó pronto a considerarse la estrategia más adecuada para sus contextos y fue demandada por los diferentes grupos de docentes como el modo idóneo de dar respuesta a las necesidades de sus aulas y sus escuelas.
- Un buen número de profesores/as ha trabajado en proyectos comprometidos con el contexto. Evidencia de ello son, títulos tales como "¡Salvemos el Ocotillo!", "¿Cuál es la historia de mi comunidad?", "¿Cómo promover lugares ecoturísticos de mi pueblo?", "De la locura a la Esperanza" (un recorrido por las causas y consecuencias de la Guerra Civil)



con una película estudiantil, “¿Qué relación hay entre el Magnetismo y la Electricidad?”, “¿Cuáles son los riesgos naturales a los que está expuesto Gualpirque?”, “Conociendo sobre los rayos”, “¿Qué sería de los humanos al degradarse más el Medio Ambiente?”, “¿Podemos vivir sin agua?”, “Cuentos y Leyendas de mi país”. Y un largo etcétera que ha hecho significativo el aprendizaje del alumnado y la implicación de la comunidad.

- Algunos de los mayores logros que se han obtenido con los estudiantes, es que ellos han aprendido a expresar sus inquietudes en relación a lo que quieren aprender.
- Los docentes afirman que han visto cómo los padres de familia, se han involucrado más en las actividades pedagógicas que desarrolla la escuela. Tradicionalmente, la participación de padres de familia o sectores de la comunidad ha sido para recolectar fondos y para presentar necesidades. Sin embargo, con este nuevo modo de hacer, la participación de las familias va mucho más allá de la contribución económica. Tiene que ver ahora con el compromiso y apoyo de los padres en los aprendizajes de sus hijos, en la participación en ciertas actividades escolares, en la presentación de los proyectos en la escuela, o en la visita a otras escuelas para conocer qué están desarrollando en otros lugares. Y sobre todo, vivenciar y dar testimonio sobre la diferencia de la escuela de ayer y de hoy.
- Los docentes están convencidos, partiendo de la experiencia adquirida en estos años, de que la metodología de Proyectos Integrados, contribuye a hacer más significativo el aprendizaje de los estudiantes y mucho más atractiva la labor como docentes.
- Algunos de los Centros que se han formado como claustro, han formalizado, en el centro, un equipo de profesorado para la coordinación y seguimiento de la innovación.
- En el desarrollo de los Proyectos Integrados se han coordinado acciones con organismos sociales del contexto, como por ejemplo la celebración de "El carnaval del Dengue", la realización de “ferias” para mostrar las innovaciones, la convocatoria de “encuentros intercentros” en la zona con participación de las autoridades locales, etc.
- El profesorado manifiesta de forma generalizada que ha vivido como un descubrimiento la posibilidad de pensar, analizar y reflexionar sobre sus prácticas, para poder dar pasos de progreso en su tarea profesional. Al mismo tiempo que utilizaba la referencia del currículo oficial de forma flexible y viendo más sus posibilidades que sus límites.
- Fue muy gratificante para el profesorado el conocimiento de metodologías que le acercaban a su rol de mediador, distinguiendo cuáles eran más propicias para ligar los aprendizajes con la vida.
- En las evaluaciones, el profesorado identifica con claridad el antes y el después: destaca estrategias que utilizaba antes de modo ordinario: la explicación, el dictado, el examen de contenido teórico, la aplicación de lo aprendido a través del ejercicio escrito, utilizando con exclusividad el papel y el bolígrafo, y solo de forma extraordinaria tareas más activas. Reconoce que va asumiendo con naturalidad la investigación, el trabajo cooperativo, las salidas al medio y la mirada a la vida y a la realidad contextual, como medio para hacer más significativo los aprendizajes. Sin embargo falta

todavía dar pasos para que este modo de hacer se convierta en el modo diario de trabajar en las aulas.

- Algunos centros y algunos profesionales de forma individual, han comenzado a compartir con centros o con grupos de profesores de otras escuelas este modo de trabajo. El trabajo que comenzó destinado a unos grupos concretos se ha ido socializando y es solicitado en otras realidades educativas del país.
- El Ministerio de Educación desde las Departamentales, ha tomado la responsabilidad de que estos profesionales sigan encontrándose y trabajando en red.

### **13. CONCLUSIONES**

- La investigación-acción, una vez más, se ha manifestado como la forma idónea para involucrar al profesorado en la innovación, ya que en el mismo proceso los profesores han podido reflexionar, analizar, vivenciar paso a paso, aquello que más tarde tenían que llevar a las aulas. Ya que el mismo proceso contenía ese diálogo teoría – práctica.
- La investigación-acción ha ayudado a realizar un proceso abierto al cambio, a la comprensión de que nada es definitivo, a estar constantemente en un proceso de búsqueda, en donde se va experimentando que:
  - El trabajo en equipo estimula y da energías para perseverar en la búsqueda de innovaciones.
  - Se aprende más y mejor, cuando lo que se hace se analiza y se comparte con otros.
  - La acción con los iguales multiplica la eficacia de las acciones.
  - Los aciertos animan a continuar con más ilusión, y los errores se convierten en fuente de un mayor conocimiento.
- Cuando el trabajo con otros se vive en primera persona, ya se está en condiciones de defender su utilización, a nivel profesional y en el aula, frente a la acción individual y solitaria, situación a la que muchas veces sometemos a nuestros alumnos, apoyándonos en teorías individualistas del aprendizaje (que dicen asegurar un mejor rendimiento), y que nada tienen que ver con un planteamiento más social y con las nuevas teorías del desarrollo cognitivo y de las inteligencias múltiples.
- Así mismo podemos decir que trabajar con la estrategia de Proyectos Integrados, tiene un impacto sostenible en el aprendizaje de los estudiantes. Lo que ellos mismos han descubierto con la mediación de su profesor tiene más posibilidades de consolidarse. A la luz de este tipo de experiencias del día a día, constatamos que esta metodología ha hecho del aula un verdadero laboratorio de aprendizaje, ha obligado a dejar las clases tradicionales de dictado, y ha reducido el absentismo.
- Los docentes que han conocido y se han apropiado de esta metodología de Proyectos Integrados han logrado dar otro enfoque a su modo de trabajo, en donde han integrado currículo, atención a la diversidad y planificación y evaluación de los aprendizajes. Trabajar con esta metodología ha hecho posible que el docente sea investigador, consultor, mediador entre las inquietudes que presentan los estudiantes en relación a su aprendizaje.

- Y por último, esta y otras experiencias nos dicen que, para que un trabajo de innovación se consolide y perviva en el tiempo, necesita del apoyo y valoración oficial y de equipos de Centro o de Zona que acompañen y estimulen a los docentes, que ayuden a identificar nuevas necesidades, que estén en relación con los organismos sociales, que faciliten la coordinación de los distintos profesionales en acciones educativas con incidencia social. Y aunque esto faltara, lo que es imprescindible es contar con el entusiasmo de los profesores.
- Esta innovación, implementada en un contexto concreto como el de El Salvador, para las autoras tiene posibilidades más universales, puesto que procesos similares han sido llevados a cabo en otras realidades.

## 14. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, M. (2008). *Gestión de los procesos internos de cambio en el centro educativo*. Ponencia Congreso Internacional de Deusto. Julio 2008.
- Blanchard, M. y Muzás, M.D. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos*. (2ª ed. 2009) Madrid: Narcea.
- Cañal de León, P. (2002). *La Innovación Educativa*. Tres Cantos, Madrid: Akal.
- Elliot, J. (1990). *Investigación – acción en educación*. Madrid: Morata.
- España. (2009). Disposición 708 del BOE nº 14 de 2010
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. En *Congreso internacional sobre dirección de centros educativos*, págs. 73-175, Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gairín, J. (2003). La formación de directivos ¿una encrucijada con solución?. *Organización y gestión educativa*, 2, 22-27.
- García Llamas, J.L. (2008) Aulas inclusivas. *Revista: Bordon*. 60 (4). págs: 89-105.
- González, M. y Escudero, J. (1987). *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Hernández, F. (1998). Repensar la función de la Escuela desde los proyectos de trabajo. Artículo publicado en Pátio. *Revista Pedagógica*, 6, 26-31.
- Imbernón, F. (coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jiménez, M.A. (2004) *Proyecto para educar. Propuestas para dentro y fuera de la escuela*. SM Madrid
- Kilpatrick, W.H. (1918) The project method. *Teachers College Record*, 19, 319-335.
- Knoll, M. (1997) The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59-80
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (9ª reimp. 2009). Barcelona: Graó.

- Maldonado Pérez, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. Laurus, Vol. 14, Núm. 28, septiembre-noviembre, pp. 158-180 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela. Disponible en:
- <http://books.google.com.mx/books?id=gmKZ3t8zluoC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Murillo, J. y Muñoz Repiso, M. (2002). *La mejora de la escuela*. Barcelona: Octaedro y CIDE
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó
- Rio Sardonil, D. (2008). *Métodos de investigación en educación*. Madrid: UNED
- Rodriguez Marcos, A. – Pessoa, T. (coord.) (2011). *A vida nas escolas*. Universidade de Coimbra.
- Sandín Esteban, MP. (2003). *Investigación cualitativa en investigación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Tójar Hurtado, J.C.(2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torre, S. de la (1997). *Innovación educativa*. Madrid: Dykinson.
- Páginas web:
- <http://www.laprensagrafica.com/el-salvador/judicial/226812-estudio-avalado-por-pnud-muestra-a-el-salvador-como-pais-violento>

Anexo: Instrumento para el análisis de contenido (elaboración propia).

CATEGORÍAS	INDICADORES DE LA CATEGORÍA	CODIGO
1 Alumno constructor	1) El alumno pone en voz alta lo que quiere aprender, sus intereses y motivaciones para el aprendizaje y son tenidas en cuenta.	1AC
	2) El alumno realiza aportaciones para la programación de trabajo.	2AC
	3) El alumno identifica sus dificultades y sabe pedir ayuda	3AC
	4) El alumno identifica lo que aprende y hace autoevaluación.	4AC
	5) El alumno se mantiene activo en el proceso y participa aportando sus ideas	5AC
	6) El alumno conoce los pasos del proceso a seguir para su aprendizaje	6AC
2 Profesor mediador	1) El profesor provoca la participación de los alumnos preguntando que quieren aprender y lo tiene en cuenta en su programación	1PM
	2) El profesor provoca que el alumno se interroge de forma concreta sobre lo que le interesa conocer de cada Unidad Temática.	2PM
	3) El profesor genera actividades para saber los conocimientos previos de sus alumnos	3PM
	4) El profesor formula claramente los mínimos que se le exigen al alumno/a y son conocidos por él	4PM
	5) El profesor gradúa las actividades adaptándolas a las características de sus alumnos	5PM
	6) Observa a cada alumno/a y conoce sus dificultades y sus posibilidades	6PM
	7) Informa al alumno/a de sus progresos y favorece su autoestima	7PM
	8) Registra y acompaña el proceso que sigue el alumno/a	8PM
3 Cooperación	1) Se realizan trabajos en grupo	1CO
	2) Se favorece el diálogo y la ayuda entre compañeros en el aula	2CO
	3) Se utiliza la tutorización entre compañeros como estrategia para el aprendizaje	3CO
	4) Se ponen en común y se confrontan los conocimientos adquiridos	4CO
4 Metodología transformadora	1) Se plantea el aprendizaje como secuencia y proceso, no como suma de actividades.	1MT
	2) Se realiza una evaluación inicial estructurada al comienzo del curso y se adecua la programación	2MT
	3) Se evalúan los conocimientos previos en cada Unidad Didáctica	3MT
	4) Se construyen los nuevos aprendizajes sobre conocimientos y experiencias previas	4MT
	5) Los aprendizajes se desarrollan estableciendo relaciones entre los conocimientos	5MT
	6) Se realizan actividades de síntesis y aplicación	6MT
	7) Se trabaja con elementos, problemas, necesidades de la vida planteado por los alumnos	7MT
	8) Se parte de hechos y experiencias para llegar a conceptos. Utilizar el método inductivo	8MT
	9) El profesor enseña a "mirar", a descubrir la realidad	9MT
5 Impacto en contexto	1) Se observa el contexto para identificar necesidades	1IC
	2) Las necesidades del contexto son punto de partida y de llegada en el Proyecto	2IC
	3) El Proyecto plantea respuestas a los problemas del entorno	3IC
	4) Se realizan actividades fuera del aula	4IC
	5) El producto del Proyecto es una respuesta a las necesidades del contexto.	5IC
	6) Se buscan coordinaciones con organismos sociales de la zona	6IC